



Engager tous les élèves, sans exception, dans la première étape des apprentissages fondamentaux : un défi pour l'école maternelle

Sylvie Cèbe, Jean-Louis Paour

► To cite this version:

Sylvie Cèbe, Jean-Louis Paour. Engager tous les élèves, sans exception, dans la première étape des apprentissages fondamentaux : un défi pour l'école maternelle. Nouvelle revue de l'ASH, 2004, 25, pp.23-33. halshs-00711720

HAL Id: halshs-00711720

<https://shs.hal.science/halshs-00711720>

Submitted on 25 Jun 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Engager tous les élèves, sans exception, dans la première étape des apprentissages fondamentaux : un défi pour l'école maternelle

In G. Chauveau (Éd.), *Réussir ses apprentissages à l'école et au collège, La nouvelle revue de l'AIS*, n° 25, 23-33

Sylvie Cèbe

Maître de conférences de sciences de l'éducation à l'IUFM de Lyon
UMR ADÉF, Université de Provence à Aix-en-Provence

Jean-Louis Paour

Professeur de psychologie à l'Université de Provence
Laboratoire PSYCLÉ

1. Un enjeu théorique et pragmatique

Si tous les enfants naissent libres et égaux, ils ne le restent pas longtemps au regard de l'accès aux savoirs et à la formation : les évaluations récentes de notre système éducatif prouvent que les effets des politiques éducatives compensatoires ne sont pas à la hauteur des efforts consentis. Les résultats de l'étude menée par le ministère de l'Éducation Nationale à partir de 1997 sur un échantillon de 10 000 élèves entrant au cours préparatoire attestent une fois de plus que l'origine sociale exerce une forte influence sur l'acquisition des compétences scolaires, au détriment des enfants de milieux populaires (Jeantheau et Murat, 1998). Ils démontrent qu'en dépit d'une scolarisation maternelle précoce et généralisée, tous les élèves n'arrivent pas à l'école élémentaire dotés des compétences qui leur permettent d'aborder les apprentissages fondamentaux, et en tout premier lieu celui de la lecture, dans de bonnes conditions.

Il est couramment admis que l'efficacité cognitive varie en fonction de la qualité des interactions sociales dont les enfants profitent. Et quand on s'intéresse au développement des jeunes enfants, on ne peut pas considérer le « social » comme le pôle opposé au « scolaire », ni même considérer le « social » indépendamment du « scolaire » : quand on a entre trois et cinq ans, c'est l'école qui est le principal lieu de l'apprentissage. C'est pourquoi nous faisons l'hypothèse que ces différences d'efficacité précoces trouvent en partie leur origine dans l'inadéquation des pratiques d'enseignement. Cela dit, nous sommes convaincue que l'école maternelle a bien les moyens de refuser le fatalisme social et de remplir la mission égalitaire qui lui est assignée par la loi d'orientation de 1989 à condition qu'elle adapte (ou ajuste) ses pratiques d'enseignement aux caractéristiques développementales et fonctionnelles des jeunes élèves.

La littérature scientifique consacrée aux jeunes élèves invitent à constater que, dans leur grande majorité, ils ont recours à des types de fonctionnements plus guidés par les contenus des tâches (les traits de surface, les contenus) que par leurs relations internes et plus centrés sur la finalité de l'action (la réussite, la performance) que sur la recherche de la compréhension. Cette modalité fonctionnelle, qui demande peu d'attention, se révèle

Cèbe, S. & Paour J.-L., 2004, Engager tous les élèves, sans exception, dans la première étape des apprentissages fondamentaux : un défi pour l'école maternelle, In G. Chauveau (Éd.), *Réussir ses apprentissages à l'école et au collège, La nouvelle revue de l'AIS*, n° 25, 23-33

suffisante quand l'apprentissage ne demande qu'un faible niveau de prise de conscience. Mais elle ne conduit qu'à ce que Karmiloff-Smith (1992) appelle « une maîtrise procédurale » ou à ce que Vergnaud (1996) désigne comme « une réussite en acte » : c'est-à-dire des compétences efficaces mais qui – parce que les élèves n'en ont pas compris la logique interne – restent implicites (et donc peu flexibles et peu transposables). Quand il devient chronique, ce type de fonctionnement, qui permet de réussir mais ne permet pas de comprendre, prend une part non négligeable dans la formation des difficultés d'apprentissage tout au long du développement.

De là vient notre conviction que si la prévention de l'échec scolaire peut et doit user de moyens variés pour répondre à la multiplicité des causes dont il résulte, elle doit, en bout de course, contribuer à développer la compréhension, améliorer la qualité du fonctionnement cognitif et permettre l'acquisition des capacités qui sous-tendent son auto-régulation (ou son contrôle).

C'est aussi le parti pris par le ministère de l'éducation nationale français lorsqu'en 1991, il demande aux enseignants de travailler à la construction de compétences dites « transversales » en même temps qu'ils dispensent les connaissances disciplinaires, et ce *dès l'école maternelle* afin d'aider les élèves à construire : 1° des concepts fondamentaux (comparaison, catégorisation, sériation, dénombrement...) impliqués dans un grand nombre de tâches scolaires, 2° des stratégies relativement générales qui assurent une efficacité minimale au traitement (prendre et trier l'information, émettre des suppositions, planifier, organiser, contrôler, évaluer, corriger...).

Mais la prescription s'arrête là et si on enjoint bien aux enseignants de faire construire lesdites compétences, aucun texte officiel (ni celui-ci, ni les suivants) ne statue sur les pratiques d'enseignement ou les méthodes pédagogiques capables de les faire apprendre. Autrement dit, même à supposer que les enseignants soient convaincus du bien fondé d'une telle injonction, ils ignorent le plus souvent comment s'y prendre.

Dans cette perspective, deux pistes méritent d'être explorées : l'une consiste à montrer aux maîtres qu'il est possible de gérer autrement les tâches qu'ils ont l'habitude de proposer à leurs élèves, l'autre à proposer de nouvelles tâches explicitement conçues pour développer l'auto-régulation. C'est cette seconde voie que nous allons d'abord explorer ici en utilisant, à titre d'exemple, l'un des instruments que nous avons construits : « Comparer des comparaisons » (Paour, Cèbe et Goigoux, en préparation). Dans un deuxième temps, nous nous appuierons sur cet exemple pour présenter nos options théoriques. Enfin nous dirons en quoi et comment les principes que nous avons retenus peuvent être utilisés (transposés) pour « re-paramétrer » les tâches couramment utilisées à l'école.

3. Un exemple d'instrument : « Comparer des comparaisons »

3.1. Pourquoi développer des compétences à comparer ?

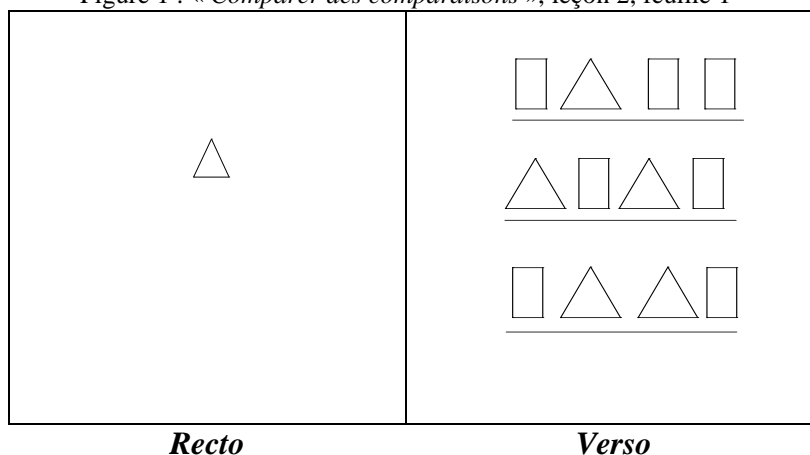
« Comparer des comparaisons » est un outil destiné aux maîtres de GS et aux maîtres E qui visent à développer la conceptualisation, par les élèves, des procédures impliquées dans les activités de comparaison (nombreuses à l'école élémentaire). En effet, les jeunes élèves sont souvent de mauvais discriminateurs et de piètres comparateurs parce qu'ils ne s'obligent pas à détecter systématiquement les différences et les ressemblances et qu'ils ne disposent pas d'une palette de différenciateurs suffisamment large. Si la tâche est relativement facile, ils la résolvent sans difficulté. Mais que la situation change (soit parce que les traits de surface sont inconnus, soit parce qu'ils sont nombreux ou complexe) et les performances sont altérées.

3.2. Présentation du matériel

Les tâches proposées aux élèves sont systématiquement présentées en *recto-verso* : le modèle d'un côté, les cibles de l'autre (cf. figure 1). Cette présentation permet de dérouter l'application d'un traitement perceptif et de justifier la nécessité d'un encodage en mémoire du modèle et/ou des cibles. Les onze leçons qui composent l'instrument s'organisent en trois étapes qui se différencient par rapport au degré de relativité de la comparaison.

Dans la première (leçons 1 à 4), il s'agit de retrouver toutes les cibles qui sont strictement identiques à un modèle donné. Dans la deuxième leçon, par exemple (cf. figure 1), on amène les élèves à prendre conscience qu'un encodage précis du modèle en mémoire (son nom ou sa forme) permet de comparer efficacement sans avoir à retourner sa feuille.

Figure 1 : « Comparer des comparaisons », leçon 2, feuille 1



Dans la planche qui suit (cf. figure 2), l'enseignant montre d'abord le modèle aux élèves, leur demande de le regarder attentivement, de le nommer et d'anticiper la nature des cibles qui se trouvent au verso en s'appuyant sur les leçons précédentes. Cela fait, on retourne la feuille côté cibles. Les élèves réalisent que l'encodage verbal du modèle « une étoile » ne suffit pas puisque toutes les cibles sont des étoiles. Il faut donc retourner voir le modèle et retenir une propriété de plus si l'on veut pouvoir résoudre le problème : ici, le nombre de branches.

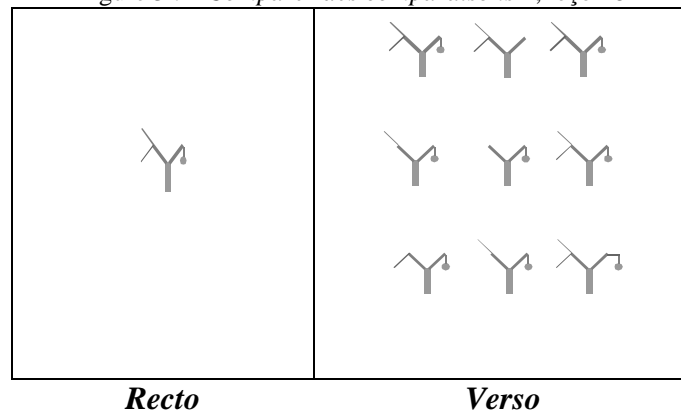
Figure 2 : « Comparer des comparaisons », leçon 3, feuille 2



Dans la seconde étape (leçons 4 à 7), le travail porte sur la **recherche et l'encodage stratégique** (et non systématique) des propriétés du modèle. Dans l'exemple qui suit (cf. figure 3), on voit que l'analyse des cibles va permettre aux élèves de comprendre qu'il n'est pas utile de retenir toutes les informations contenues dans le modèle mais qu'un encodage

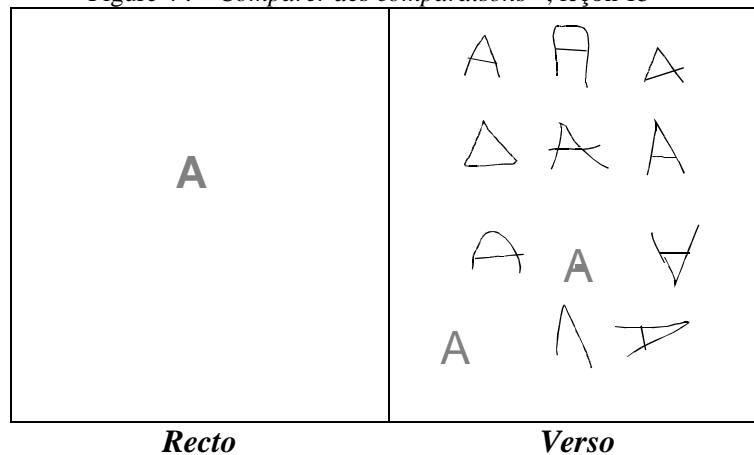
stratégique est ici plus pertinent. Inutile en effet de retenir que le modèle a un tronc et deux grosses branches puisque cela ne permet pas de faire la différence. Il suffit donc de se rappeler qu'il a deux petites branches et une boule.

Figure 3 : « Comparer des comparaisons », leçon 8



Enfin, la troisième étape (leçons 7 à 11) amène les élèves à opérer des comparaisons relatives qui nécessitent de juger de la distance des cibles par rapport au modèle. Ici, si aucune des cibles n'est strictement identique au modèle, certaines lui ressemblent plus que d'autres, certaines sont acceptables, d'autre non (*cf.* figure 4). Les propriétés sont définies *a priori* et servent de critères que les élèves appliquent pour évaluer les cibles et statuer sur l'acceptation ou le rejet de la cible.

Figure 4 : « Comparer des comparaisons », leçon 15



Ces leçons visent à apprendre aux élèves à critiquer et corriger tout seuls leurs propres productions – d'écriture par exemple – sans l'aide de l'enseignant, en fonction de dimensions et de normes fixées à l'avance, normes qui gouvernent l'acceptation et le rejet (ou l'utilisation d'une gomme !). C'est en effet à partir de cette comparaison que l'élève prend la décision d'arrêter, de poursuivre ou de refaire.

3.3. Déroulement des séances

Les leçons sont menées par l'enseignant avec un effectif réduit (cinq à six élèves) pendant que le reste de la classe traite d'autres tâches dites « parallèles » (sur lesquelles nous reviendrons). Ce dispositif est essentiel si l'on veut que l'enseignant puisse conserver un contrôle sur le fonctionnement de chaque élève et ajuster ses modalités de guidage et ses *feed back* au niveau

de compréhension et aux caractéristiques personnelles de celui-ci. Dans chaque leçon, deux tâches sont proposées aux élèves : une **tâche principale** qui sert de référence pour les autres activités — c'est la tâche « source » — et une tâche dite de **transposition**.

3.3.1. La consigne

Ce sont toujours les élèves qui doivent inférer la consigne en recherchant les relations qui peuvent exister entre le modèle et les cibles : parfois à partir du modèle (en faisant des hypothèses sur les cibles possibles), d'autres fois à partir des cibles (en faisant des hypothèses sur le(s) modèle(s) possibles).

3.3.2. Anticipation de la procédure de comparaison et résolution

La formulation collective de la consigne est suivie par l'anticipation de la procédure de résolution : encodage du modèle et des cibles, exploration planifiée, balayage systématique des cibles, vérification. L'enseignant ne cherche pas à prévenir les éventuelles erreurs puisqu'elles sont le point de départ d'une activité réflexive. Il invite toutefois les élèves à rappeler le but, à mettre en œuvre la procédure anticipée et à surveiller leur réalisation au fur et à mesure de son déroulement.

3.3.3. Tâche de transposition

Il nous semble important d'apprendre aux élèves à faire une utilisation contrôlée et flexible des compétences qu'ils sont en train d'acquérir. À cette fin, l'enseignant propose une activité dite de « transposition ». Si elle ressemble à celle de l'activité principale parce qu'elle exige la mobilisation de la même procédure, elle n'est jamais parfaitement identique : on modifie les contenus, la présentation, ou la consigne... L'enseignant invite les élèves à indiquer en quoi les deux tâches sont semblables et différentes du point de vue conceptuel (une tâche de quoi ? pourquoi ? que faut-il faire ?), procédural (comment faire ?) et métacognitif (à quoi il faut faire attention ? Quelles sont les erreurs possibles ?). En toutes ces occasions, ce n'est pas la réussite du transfert qui importe mais la prise de conscience des raisons de sa réussite. Les activités de transpositions analogiques font donc, en tant que telles, l'objet d'une prise de conscience métacognitive. Aussi l'enseignant ne laisse-t-il jamais les élèves la traiter seuls.

Nous avons imaginé plusieurs types de transposition qui incitent les élèves à traiter les procédures de comparaison pour elles-mêmes : construire des planches analogues à une planche donnée, faire trier les planches en fonction des types de comparaison impliqués, juger de la difficulté relative des tâches de comparaison, varier la nature des items à comparer, corriger un exercice déjà fait par un élève fictif et expliquer les bonnes et les mauvaises réponses...

3.3.4. Prise de conscience métacognitive

Une fois que les deux tâches ont été traitées, l'enseignant engage les élèves dans une activité réflexive. Il s'agit de faire prendre conscience aux élèves que la réalisation d'une tâche n'achève pas l'activité : reste encore à expliciter ce qui vient d'être appris, compris...

4. De la pratique à la théorie

Il nous faut à présent justifier théoriquement nos choix.

4.1. Induire le développement de cadres conceptuels généraux

Avec d'autres (Piaget, Karmiloff-Smith, Vergnaud, Campbell et Bickhard...), nous considérons que le développement cognitif prend naissance dans la formation d'un répertoire de procédures efficaces. À travers les expériences qu'il fait sur le monde, l'enfant apprend

progressivement des suites organisées d'actions (ou des procédures) qui lui permettent d'atteindre les buts qu'il se fixe (de réussir). Ces séquences d'actions qui régissent le fonctionnement opératoire quotidien des jeunes enfants (3-4 ans) sont extrêmement puissantes. Faciles d'accès et cognitivement peu coûteuses, elles n'exigent pas (ou exigent peu) de contrôle intentionnel n'ayant pas à s'exprimer autrement que par l'action. Elles permettent donc de réussir dans des situations pour lesquelles le jeune enfant ne dispose d'aucune théorie abstraite. Grâce à elles, il peut très bien traiter des relations (quand il compare en pareil et différent), catégorise (quand il rassemble différents animaux), ordonne (quand il aligne des objets les uns derrière les autres), égalise (quand il construit deux collections de même quantité en les rangeant terme à terme).

Mais ces réussites-en-actes ne doivent pas leurrer : si l'enfant réussit et a conscience du résultat de ses actions, il ne peut expliciter ni les règles ni la suite des opérations qui l'ont amené à la bonne réponse. Les raisons de l'efficacité de son action (mettre en équilibre, égaliser, aligner, rassembler...) — ce que Piaget désigne comme la « logique de l'action » — ne lui sont pas connues : elles restent implicites. Or, une procédure, même si elle réussit, est inopérante à long terme du point de vue du sujet qui ne la comprend pas. C'est pourquoi on s'accorde aujourd'hui pour penser qu'une bonne partie du développement consiste à abstraire (ou à expliciter) la logique implicite contenue dans les actions. Mais ce processus d'explicitation (ou de redescription) n'a rien d'automatique. Il n'est pas une conséquence obligée de l'action, de la réussite ou du jeu : il résulte nécessairement d'un traitement actif. Il dépend donc fortement de la motivation éprouvée par l'enfant mais aussi et surtout des conditions d'apprentissage qui lui sont faites, notamment à l'école maternelle. C'est pourquoi nous pensons qu'il ne suffit pas de laisser les élèves agir librement (de les mettre en activité, de leur faire faire des exercices) mais qu'il est nécessaire de déplacer leur attention de la performance (du résultat) à la procédure elle-même.

4.2. Réguler le fonctionnement

Même si la centration sur la procédure est une aide fondamentale, il faut encore s'assurer que les élèves traitent ces activités de manière efficace. C'est là que le guidage de l'enseignant devient décisif ! Un guidage effectif et serré. À première vue, il peut paraître paradoxal de proposer (voire d'imposer) un cadre dans une intervention qui vise à donner à l'élève le plus de contrôle possible sur le déroulement de l'activité et à accroître ses capacités d'auto-régulation. Mais le paradoxe n'est qu'apparent. Nous pensons que ce sont justement ces contraintes qui favorisent – particulièrement chez le jeune enfant – l'autonomie qui confère à l'action son caractère constructif. On fait l'hypothèse qu'une fois que l'élève aura formé ces compétences dans l'interaction avec l'enseignant et les autres élèves, il pourra faire face tout seul aux demandes scolaires en pariant que l'aide qu'il aura reçue dans son apprentissage deviendra « *invisiblement présente et impliquée dans [sa] résolution apparemment autonome du problème* » (Vygotski, 1985, p. 28).

4.3. Stabiliser les différents formats

Les jeunes élèves ont particulièrement besoin de stabilité dans les modalités de présentation et de réalisation des activités pour pouvoir les explorer en toute sécurité. C'est en effet quand le monde devient prévisible que l'élève peut être sensible aux variations introduites et prendre une part de plus en plus grande dans le contrôle de son fonctionnement. C'est pourquoi notre instrument ne comprend que deux ou trois tâches dont on modifie les contenus et le mode de présentation en fonction des prises de conscience que l'on cherche à induire. Si les tâches se ressemblent, chacune d'elles diffère de la précédente par une modification (et une seule). Par ce dispositif, on centre facilement l'attention des élèves sur le changement pour les amener à

se demander en quoi celui-ci modifie leurs connaissances, leur procédure et leur fonctionnement. Ce « formatage » des tâches nous paraît de nature à favoriser les anticipations des actions et leur contrôle, une expérimentation effective, prolongée, diversifiée. C'est pour la même raison que nous stabilisons le déroulement des séances. La manière dont nous nous y prenons n'a rien d'original puisque, inspirée très largement de l'apport des travaux portant sur la résolution de problème, elle reproduit les principales phases d'une résolution réflexive.

4.3.1. Un matériel connu et épuré

Nous avons choisi d'utiliser un matériel *connu* afin que son traitement interfère le moins possible avec les activités d'abstraction des relations. Travailler avec un tel matériel permet aux élèves de désigner sans hésitation les objets et leurs propriétés. On sait aussi que la connaissance préalable des situations ou d'un domaine facilite l'activation des procédures et rend ainsi plus facile leur analyse (Fayol et Monteil, 1994) et leur contrôle.

Nous proposons également un matériel *épuré*, réduit aux seules propriétés que les élèves doivent prendre en compte, pour éviter qu'ils ne s'égarent dans le traitement de propriétés ou de relations non pertinentes par rapport à l'objectif. La conceptualisation des procédures et les prises de conscience que nous attendons exigent un effort cognitif important et un maximum d'attention. Or on a montré que les jeunes élèves sont particulièrement sensibles aux traits de surface des tâches et ont du mal à inhiber les informations non pertinentes. C'est pourquoi il nous paraît inutile, voire néfaste, d'introduire dans nos tâches des dimensions sémantiques ou esthétiques superflues : appauvrir et réduire au maximum la richesse sémantique du dispositif (comme on le fait, par exemple, dans les épreuves piagétienne) oblige l'élève à traiter ce qui est jugé central par l'enseignant.

Enfin mis face aux difficultés que pose — toujours et pour tous — l'utilisation des connaissances relativement générales dans de nouvelles tâches, nous croyons essentiel de donner aux élèves des occasions d'appliquer leurs compétences dans des activités aux contenus plus riches et où le contrôle de l'enseignant ne s'exerce pas : c'est la fonction de nos tâches « parallèles ».

4.3.2. Les tâches parallèles scolaires

Les tâches « parallèles » sont appelées ainsi pour deux raisons :

1. elles sont proposées au reste de la classe pendant que l'enseignant conduit la leçon avec un petit groupe. Elles visent ainsi à apprendre aux élèves à travailler seuls, autrement dit à transférer leurs capacités d'auto-régulation (induites au cours des leçons) dans une activité autonome ;
2. leur structure est proche de celle des tâches utilisées dans les leçons en petit groupe mais leurs contenus sont différents (riches, complexes et inscrits dans les différentes disciplines scolaires). Elles permettent d'amener les élèves à mettre à l'épreuve les compétences acquises (et faire preuve de leur expertise).

Cela dit, nous n'ignorons pas que le transfert peut, s'il est commandé par les traits de surface (les contenus) des tâches, conduire à des traitements erronés. C'est pourquoi, avant de les laisser seuls, l'enseignant demande systématiquement aux élèves de conduire une activité de « transposition analogique ». Nous pensons que l'ensemble de ces activités devraient contribuer à développer une compétence à comparer active, flexible, consciente, adaptable et contrôlée et une compréhension métacognitive de la fonction de comparaison (quand, comment et pourquoi la conduire, dans quel but et avec quels effets ?).

Il nous reste à décrire un dernier dispositif que les enseignants utilisent en alternance avec celui ci-dessus décrit. Cet instrument vise à amener les élèves à mobiliser leur expertise de la

comparaison dans des tâches dédiées au développement des compétences dans l'analyse de la langue.

4.5. Étendre le champ d'application des concepts travaillés : « Phono, un outil pour développer la conscience phonologique en GS et début de CP » (Goigoux, Cèbe et Paour, sous presse)

À l'entrée en Grande Section, la plupart des connaissances relatives à la langue sont elles aussi des connaissances-en-actes, largement implicites. Or, pour que les jeunes élèves puissent aborder la lecture dans de bonnes conditions, il ne suffit pas qu'ils sachent « à quoi sert la langue écrite », il faut aussi qu'ils aient commencé à comprendre « comment elle marche » et les liens qu'elle entretient avec la langue orale notamment. Il faut en particulier qu'ils aient découvert le *principe alphabétique* (relation entre graphèmes et phonèmes) qui rendra possible l'étude du *code alphabétique* proprement dit (Goigoux, 2003). C'est dans ce but que nous avons construit « *Phono* » en faisant l'hypothèse que la conceptualisation des procédures de comparaison que nous travaillons devrait faciliter celle des procédures langagières dans leurs dimensions phonologiques et sémantiques.

Aussi, une fois que les élèves sont familiarisés avec l'activité et le dispositif de « Comparer des comparaisons » (recto / verso, modèle / cibles), introduisons-nous de nouvelles activités centrées sur la comparaison des sons de la langue. Au cours des leçons, les élèves seront amenés à fusionner, segmenter, transformer, comparer des mots, des syllabes (très différentes d'abord puis phonologiquement proches), des attaques et des rimes. Cette fois, les objets à comparer ne sont plus vus mais entendus. Bien entendu, l'enseignant amènera les élèves à réfléchir sur les conséquences que provoquent ce changement dans le mode de présentation des stimuli (voir et entendre ; demander à revoir le modèle vs le faire répéter...).

Nous faisons l'hypothèse que la stabilité, la cohérence du type de tâches au regard des objectifs conceptuels visés, la progressivité de la difficulté des exercices et le nombre élevé de séances de travail devraient favoriser les prises de conscience touchant la conceptualisation des procédures de comparaison et langagières.

5. Et si on gérait autrement les tâches habituelles

5.1. Les conceptions pédagogiques

Pour résumer et introduire la suite, nous allons tenter de dégager les principaux contrastes entre les conceptions pédagogiques les plus courantes à l'école maternelle et nos propres options en nous centrant sur cinq dimensions : le choix des tâches, la liaison entre les tâches, la nature du matériel, le rôle du maître et la centration de l'attention des élèves.

1. Nous retenons un dispositif stable pour favoriser les prises de conscience métacognitives et permettre à l'élève de prendre de plus en plus de contrôle sur son activité et sur son fonctionnement. À l'inverse, l'école maternelle, plutôt centrée sur le « faire » ou le « faire faire », a tendance à privilégier la quantité et la variété des expériences.
2. Tandis que nous optons pour des contenus et du matériel connus et épurés pour éviter que les élèves ne s'égarent dans le traitement de propriétés non pertinentes par rapport à l'objectif, on choisit souvent d'habiller les situations, de donner des objets attractifs, nouveaux, colorés, nombreux...
3. Alors que dans notre intervention, les tâches des différents domaines d'activité s'organisent autour d'un même objectif conceptuel (comparer, catégoriser, ordonner),

c'est un thème (le carnaval) ou un projet fédérateur (la fabrication d'un journal) qui relie habituellement les activités de l'école maternelle.

4. Quand nous formatons le déroulement des séances et guidons étroitement le fonctionnement cognitif des élèves pour les amener à traiter leurs procédures, l'école maternelle a tendance à inciter à agir, à manipuler, à expérimenter.
5. En conséquence : alors que nous centrons l'attention de nos élèves sur la structure des tâches, l'abstraction du système relationnel contenu dans leurs procédures et leur fonctionnement, l'école maternelle tend plutôt à les centrer sur les traits de surface des tâches, la performance et la réussite.

Ce travail nous paraît offrir matière à la réflexion pédagogique ordinaire. Il ne s'agit pas pour nous de chercher à introduire un nouveau programme ou à modifier radicalement les pratiques d'enseignement existantes. Il nous semble en effet plus judicieux de chercher à réfléchir sur la manière d'infléchir les pratiques existantes en attirant l'attention des enseignants sur l'influence de la construction et de la gestion de leurs tâches d'enseignement sur les apprentissages des élèves. Pour conduire cette analyse, nous nous sommes servie des tâches classiquement utilisées en Grande Section.

5.2. Centrer l'attention des élèves sur leur procédure, non sur le résultat

La plupart des enseignants de Grande Section proposent des tâches de comparaison de mots. Ils demandent en général aux élèves d'entourer les mots strictement identiques, le modèle et les cibles étant simultanément visibles. Ce faisant, ils visent à développer : la discrimination visuelle (et les mots peuvent être remplacés par n'importe quel dessin), l'importance et l'invariance de l'ordre des lettres dans un mot (ils font alors à juste titre varier l'initiale ou la finale des cibles, l'ordre des lettres...). Leur attention (et celle de leurs élèves) est bien centrée sur la tâche (comparer) et le résultat (la réussite de l'exercice) mais l'explicitation des procédures à mettre en œuvre pour y parvenir est rarement prise en charge. Nous allons voir dans l'exemple qui suit qu'il est relativement facile d'introduire des variantes qui permettent de le faire.

mardi	matin mardi midi mercredi mardi hardi jeudi
<i>Recto</i>	<i>Verso</i>

En adoptant un dispositif *recto / verso*, on peut facilement inciter les élèves à opérer une analyse du modèle en fonction des cibles (et à ne pas en rester à un traitement perceptif – ou de surface – des contenus. Grâce à cette analyse, on peut faire abstraire plusieurs consignes, toutes justes : entourer tous les mardis, tous les jours de la semaine, tous les mots qui finissent par « di » ou tous ceux qui commencent par « ma », tous les mots de 5 lettres. On demandera aux élèves de traiter chaque problème, l'un après l'autre, en les incitant à expliquer ce que le changement de consigne modifie du point de vue du fonctionnement mis en œuvre : substituer les propriétés du modèle à garder en mémoire, contrôler activement (ne pas changer de consigne en cours de résolution pour revenir à la précédente), faire preuve de

flexibilité (oublier une consigne pour s'occuper d'une autre). On fera ensuite comparer les différents résultats. On terminera en faisant prendre conscience aux élèves qu'en dépit des différences de consigne, ils ont mis en œuvre les mêmes procédures (encodage des propriétés pertinentes pour la comparaison, exploration systématique des cibles, balayage ligne par ligne, vérification...).

6. Conclusion : des résultats encourageants

Après avoir mis en œuvre ce type d'intervention dans différentes classes de grande section de maternelle¹ de ZÉP, nous avons cherché à évaluer ses effets sur les performances scolaires ultérieures (du CP à la fin du CÉ2). Les résultats recueillis (Cèbe, 2000) montrent que, jusqu'à la fin de la troisième année d'école élémentaire, les élèves issus des milieux populaires qui ont bénéficié de notre intervention obtiennent des résultats égaux à ceux des élèves de milieu favorisé et nettement supérieurs à ceux d'élèves de même condition sociale (alors qu'à l'entrée en grande section, ils étaient en tout point semblables à ces derniers). Il nous paraît raisonnable d'attribuer ces résultats à l'accroissement des capacités d'auto-régulation cognitive. C'est en effet dans les épreuves de lecture qui exigent un haut niveau de contrôle que les élèves entraînés distancent le plus nettement leurs camarades de même milieu.

Ces résultats montrent qu'il est possible d'aider les jeunes élèves de milieux populaires à mieux apprendre les contenus scolaires de l'école élémentaire en centrant les pratiques d'enseignement sur l'amélioration du fonctionnement et l'accroissement des capacités d'auto-régulation. Ils nous paraissent en outre pouvoir offrir matière à la réflexion pédagogique ordinaire. Sans chercher à introduire un nouveau programme ou à modifier radicalement les pratiques d'enseignement existantes, il semble possible d'infléchir ces dernières en attirant l'attention des enseignants sur le rôle que jouent la construction et la régulation des tâches d'enseignement sur les apprentissages des élèves.

Mais ce travail nous autorise surtout à soutenir que l'échec scolaire des élèves de milieux populaires n'est pas une fatalité à condition de prendre appui sur une analyse pertinente de leurs potentiels et de leurs difficultés pour conduire une intervention pédagogique cohérente avec cette analyse. Et, si l'on parvenait à montrer que nos résultats sont généralisables, on pourrait cesser du même coup de considérer les succès scolaires des élèves de milieux populaires comme des « *réussites paradoxales* » et éviter que l'école transforme aussi implacablement les différences sociales et culturelles en inégalités scolaires.

Bibliographie

- Campbell, R. L., & Bickhard, M. H. (1986), *Knowing levels and developmental stages* (Vol. 16). Basel : Karger.
- Cèbe, S. (2000), *Développer la conceptualisation et la prise de conscience métacognitive à l'école maternelle : effets sur l'efficacité scolaire ultérieure du CP au CÉ2. Une contribution à la prévention de l'échec scolaire des élèves de milieux populaires*. Thèse de doctorat, non publiée, Université de Provence à Aix-en-Provence.
- Fayol, M., & Monteil, J.-M. (1994), Stratégies d'apprentissage, apprentissage de stratégies. *Revue Française de pédagogie*, 106, 91-110.

¹ Les activités utilisées pour cette expérience sont empruntées au programme *Bright Start*, Programme d'Éducation Cognitive pour jeunes Enfants (Haywood *et al.*, 1986, 1992).

- Goigoux, R., Cèbe, S., & Paour, J.-L. (sous presse), *Phono, un outil pour développer la conscience phonologique en GS et au début du CP*. Paris : Hatier.
- Goigoux, R. (2003), Chacun cherche son schème. Conceptualisation de la langue à l'école maternelle. In G. Vergnaud (Éd.), *Qu'est-ce que la pensée ? Compétences complexes dans l'éducation et le travail*. Paris : Hachette.
- Haywood, H. C., Brooks, P., & Burns, M. S. (1992). *Bright start : Cognitive Curriculum for Young Children*. Watertown, Massachussets : Charlesbridge Publishers.
- Jeantheau, J.P. et Murat, F. (1998), Observation à l'entrée au CP des élèves du « panel 1997 », *Note d'information (Direction de la programmation et du développement, MEN)*. Vanves : DPD édition & diffusion.
- Karmiloff-Smith, A. (1992), *Beyond modularity : A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, MA : MIT Press.
- Paour, J.-L., Cèbe, S., & Goigoux, R. (en préparation). *Comparer des comparaisons*.
- Piaget, J. (1974), *La prise de conscience*. Paris : PUF.
- Piaget, J. (1974), *Réussir et comprendre*. Paris : PUF.
- Vergnaud, G. (1996), Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier (Éd.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-292). Paris : PUF.
- Vygotski, L. S. (1985), Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In B. Schneuwly & J.-P. Bronckart (Éds.), *Vygotsky aujourd'hui* (pp. 139-168). Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.